



УДК 378.126

**Савенкова Л.О.**, Київський національний економічний університет

**Савенкова Людмила Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор Київського національного економічного університету. Коло наукових інтересів: проблеми педагогічного спілкування і формування комунікативних умінь у педагогів.

## ЗМІСТОВНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

*У статті розроблено зміст професійної підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування.*

*The content of future teachers' training for professional communication is worked out in the article.*

Результати аналізу наукових досліджень та практичний досвід дозволили нам запропонувати новий підхід до розробки змісту підготовки до педагогічного спілкування, який дослідниками розглядався.

Так, відомо, що в працях О.О.Леонтьєва [19, 20], А.В.Мудрика [25], Г.А.Китайгородської [14] виділяються групи комунікативних умінь, які потрібно об'єднати загальним поняттям “орієнтування в ситуації спілкування”. Існують певні наукові підходи до розкриття змісту цього поняття.

О.О.Леонтьєв у своїй роботі “Психологія общення” обґрунтовує власну позицію щодо розуміння виділених ним аспектів орієнтування (у просторових, часових умовах спілкування; у соціальній ситуації спілкування; в особі співрозмовника). Причому орієнтування в просторових умовах спілкування він розглядає більш широко і додає, що це також і орієнтування [236, с.195] в таких обставинах, які піддаються зоровому та кінетичному сприйманню (взаємне положення тих, хто спілкується, в просторі, включаючи відстань між ними; положення тіла того, хто говорить; міміка і жестикуляція; спрямованість погляду того чи іншого співрозмовника; наявність чи відсутність фізичного контакту між тими, хто спілкується).

Орієнтування в так званій соціальній ситуації спілкування О.О.Леонтьєв розглядає як

розуміння і врахування актуальних соціальних взаємовідносин між тими, хто спілкується.

Свій підхід до розуміння комунікативних умінь, які об'єднуються поняттям “орієнтування”, пропонує А.В.Мудрик. Орієнтування в стосунках з можливими партнерами і стосунках між цими партнерами аналізується ним з позиції співвіднесення їхніх вікових та рольових статусів.

Крім орієнтування в часі спілкування, А.В.Мудрик пропонує також розглядати вміння орієнтуватись у ситуації спілкування, що передбачає здібність встановлювати контакти з бажаними або необхідними партнерами, входити в ту ситуацію спілкування, яка склалася: знаходити теми для спілкування в кожному із названих випадків [284, с.16]. Як відомо, у системах інтенсивного навчання іноземних мов дорослих [75, 172], вміння орієнтуватись у ситуації спілкування розглядається так, як це пропонує О.О.Леонтьєв.

Слід підкреслити, що О.О.Леонтьєв і А.В.Мудрик вкладають майже однаковий зміст у поняття “орієнтування”. Водночас зауважимо, що орієнтування в особі співрозмовника, яке вивчалось обома дослідниками, – складова частина соціальної перцепції й потребує чіткого визначення своєї сутності. З цією метою, в першу чергу, проаналізуємо наукові роботи з проблеми формування соціально-перцептивного потенціалу

студентів педагогічних закладів вищої освіти [4, 17]. Одержані результати аналізу дають можливість зробити такі висновки:

- сприймання особистісних властивостей учнів у педагогічному спілкуванні проходить у двох планах: з одного боку, це оперативно-плинна інформація, з другого – відбиття стійких інтегративних властивостей особистості;
- сприймання тих властивостей, які характеризують учня як суб'єкта навчальної діяльності (процеси пам'яті, мислення, мовлення) проходить, у першу чергу, етап виділення суб'єктивних властивостей, пов'язаних із мотивацією пізнавальних процесів у навчанні (допитливість, дотепність, гнучкість і глибина розуму).

Як бачимо, ці матеріали свідчать про наявність певних етапів у сприйманні та розумінні педагогом учнів та про різну глибину цих процесів, залежно від указаних етапів. Але суттєвих характеристик процесів орієнтування в співрозмовникові вказаний аналіз не дав.

Не розкриває сутності даного виду орієнтування і А.В.Мудрик. У його наукових працях [25, с.15] орієнтування в партнерах спілкування розглядається лише як вміння визначати характер людини, її настрій, експресію поведінки.

У зв'язку зі сказаним, виникає потреба висвітлити позицію з цього питання О.О.Леонт'єва, яка обґрунтована в його відомому дослідженні [19, с. 186-187].

Побудова структури спілкування, як наголошує вчений, вимагає від його ініціатора враховувати такі фактори: ставлення (настанову) співрозмовника до змісту повідомлення; ставлення (настанову) співрозмовника до нього; психологічний вплив, який повідомлення може чинити на співрозмовника.

А звідси зрозуміло, що ініціатору спілкування потрібно створити модель деяких особистісних рис співрозмовника. Тобто особистість співрозмовника потрібно уявити у тій мірі, в якій це суттєво для того, щоб спілкування було ефективним. Необхідним компонентом орієнтування виступають "регулятори", які уловлює комунікатор у поведінці реципієнта.

До основних "регуляторів" належать: погляд співрозмовника (точніше, контакт очей); міміка підтвердження або непорозуміння (кивок головою, підняття брови, посмішка і т.п.); мовленнєві сигнали. Спостерігаючи за реакцією співрозмовника, комунікатор проводить корекцію своєї поведінки у спілкуванні.

Орієнтування в особі співрозмовника забезпечують чотири групи факторів, а саме:

- "глибина" орієнтування взагалі і орієнтування на той чи інший характер спілкування;

- здібність комунікатора до моделювання особистісних особливостей будь-якого співрозмовника, до розуміння мотивів і мети його поведінки, до моделювання його особистості як цілісного утворення;
- "настроєність" комунікатора на даного співрозмовника, вміння орієнтуватись у його особистості;
- володіння комунікатором "технікою" моделювання внутрішніх особливостей особистості на основі її зовнішніх ознак.

Таким є підхід О.О.Леонт'єва до розуміння процесів орієнтування в особі співрозмовника. Цей підхід ліг в основу нашого пояснення досліджуваного феномена. Тому вважаємо, що даний вид орієнтування потрібно розглядати як сприймання і на його основі – розуміння зовнішнього "малюнка" поведінки співрозмовника, без проникнення в приховані мотиви і мету його спілкування.

Звернімо тепер увагу на те, що час і простір спілкування виступають складовими частинами проксемічної підструктури невербальних засобів спілкування і одночасно як компоненти орієнтування в ситуації спілкування.

Вважаємо також за потрібне зазначити, що встановлення професійного контакту з партнерами спілкування потрібно розглядати як окреме комунікативне вміння, і не вносити його в поняття "орієнтування в ситуації спілкування".

Таким чином, результати здійсненого етапу дослідження свідчать, що орієнтування в ситуації спілкування має такі складники: орієнтування в особі співрозмовника, у просторових, часових умовах спілкування; створення ситуації спілкування з конкретними партнерами, і так званий вхід у цю ситуацію (розуміння і врахування актуальних соціальних взаємовідносин, знаходження тем для спілкування в кожному конкретному випадку).

У філологічних та психолого-педагогічних дослідженнях знайшли відображення різні аспекти мовленнєвої діяльності педагога.

Але, у першу чергу, слід підкреслити, що мовлення, як наголошує О.Н.Леонт'єв, має поліфункціональний характер, тобто виступає в різних діяльностях, а звідси йому приматанні такі функції: комунікативна (слово – засіб – спілкування), індикативна (слово – засіб – зазначити предмет) і інтелектуальна, сигніфікативна (слово – носій узагальнення, поняття). Всі функції внутрішньо пов'язані одна з одною [21, с. 29].

Вивчаючи спілкування учнів та педагога на уроці, Є.Є.Антон називає такі функції мовлення, як установлення взаєморозуміння, передача інформації, експресія та психологічна взаємодія [3, с. 165]. У роботі С.Я.Ромашиної, яка описує формування комунікативно-мовленнєвої компетенції у майбутніх педагогів виходячи з концепції педагогічного спілкування

О.О.Леонтьєва, визначаються організуюча, стимулююча, контролююча та реагуюча функції професійно-спрямованого мовлення [32, с. 3]. Н.А.Головань свою наукову роботу спеціально присвячує вивченню функцій професійно-педагогічного мовлення і виділяє такі з них, як дидактична, експресивна, перцептивна, суг естивна, організаторська, науково-пізнавальна, комунікативна [8, с. 45].

Ієрархія професійно детермінованих цілей педагогічного мовлення, як підкреслює О.Г.Штепа, обумовлює його функції, а саме: комунікативну, сигніфікативну, передачі інформації, спонукання до дії, створення емоційного фону спілкування, зразка, самопрезентації вчителя [38, с. 33].

Але, на нашу думку, вирішення питання про визначення функцій професійно-педагогічного мовлення потребує звернення до досліджень Г.П.Макарової [23]. Вона стверджує, що, оскільки в структурі спілкування виявляється наявність трьох взаємопов'язаних елементів (зв'язок, інформація, вплив), то виділені в літературі функції мовлення (комунікативна, модальна, повідомлення, експресивна, прагматична, встановлення взаєморозуміння) можна звести до трьох їх узагальнюючих, а саме: комунікативної, або функції зв'язку; інформативної, або функції передачі інформації; регулятивної, або функції впливу.

Реалізація цих функцій, на нашу думку, стає можливою тоді, коли мовленнєвій діяльності педагога будуть притаманні певні істотні характеристики.

Однією з них є мовленнєва активність. До її ознак, як наголошує М.Р.Львов, належать: доцільність, або комунікативна необхідність даної активності; важливість і актуальність змісту мовлення, швидкість мовленнєвих реакцій; точність вибору мовленнєвих засобів [22].

О.Ф.Бондаренко, вивчаючи комунікативну діяльність педагога на уроці, виявив, на його думку, основні характеристики мовленнєвого компонента цієї діяльності, до яких увійшли: впливовість, логіко-стилістична естетичність, лексична категоричність, емоційність, енергійність, орієнтованість, ідентифікованість [5, с. 22]. Г.В.Рогова, розв'язуючи проблему поліпшення психологічного клімату на уроці, підкреслює, що спілкування забезпечується [27, с. 44] мотивованістю мовлення, спрямованістю його на співрозмовника, ситуативною зумовленістю, емоційною забарвленістю. І.І.Риданова, досліджуючи передумови експресивності мовлення вчителя, виділяє такі з них, як чіткість дикції, чистоту звучання голосу, лексичне багатство мовлення, вільне і точне вираження думок і почуттів [28, с. 50-51].

До особливостей мовлення вчителя як засобу педагогічної праці З.Г.Зайцева відносить

ті його характеристики, які сприяють розумінню змісту навчального матеріалу (ясність, точність, тямущість, дохідливість), впливають на емоційність сприймання цього матеріалу (виразність, образність, емоційність), допомагають впливати на вольову сферу учнів (переконливість, впливовість), а також ті, що визначають оптимальну тривалість мовлення, його відповідність літературним нормам [11].

Інтонаційну виразність спеціалісти розглядають як основну характеристику мовлення викладача [7, 12, 29].

Доречно підкреслити, що в поняття "мовна культура" спеціалісти включають: лексико-граматичну грамотність і багатство словникового складу; виразність стилістики і правильність вибору стилю і тону мовлення; володіння технікою висловлювання (опанування постановки голосу, техніки дихання, тембру; відповідних динамічних відтінків і т.п.).

Аналіз поданих матеріалів дозволяє дійти такого висновку: мовленнєва діяльність педагога, крім відповідності нормативним вимогам, основними з яких є розбірливість (відповідність закономірностям порогів відчуттів та сприймань), дохідливість (підбір засобів спілкування відповідно до закономірностей сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви), змістовність (наявність нової інформації у порівнянні з тією, що є у співрозмовника), упорядкованість (структурна організованість, послідовність), повинна характеризуватись мотивованістю, спрямованістю на співрозмовника, швидкістю мовленнєвих реакцій, переконливістю, впливовістю, енергійністю, емоційністю, процесами ідентифікації.

Проведений аналіз наукових досліджень з проблеми невербальних засобів спілкування показав наявність різнопланових підходів до визначення їх підструктур. Г.М.Андрєєва [2], Г.О.Ковальов [15], Х.Х.Міккін [24] стверджують, що які б невербальні засоби спілкування не виділялися, всі вони можуть бути зведені до кінетичних (рухи тіла), просторових і часових характеристик взаємодії.

У наукових працях Н.Д.Творогової [34, с. 88], Р.М.Фатихової [35, с. 71], З.В.Савкової [30, с. 4-11] виділяються оптико-кінетичні (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні (якість голосу, його діапазон, тональність), екстралінгвістичні (включення в мову пауз, покашлювання, сміху), проксемічні (простір і час організації комунікативного процесу) невербальні засоби спілкування.

Як бачимо, існують різні підходи до самої назви першої вказаної підструктури невербальних засобів спілкування. Так, одні дослідники (Н.Д.Творогова, Р.М.Фатихова) називають її оптико-кінетичною, у той час як у інших науковців (Г.М.Андрєєва, Г.О.Ковальов, В.О.Лабунська, О.О.Леонтьєв, Х.Х.Міккін) дана

підструктура розглядається як кінетична, основна властивість складових частин якої – рух – відбивається за допомогою оптичної системи суб'єкта.

Доцільно підкреслити ті елементи, які входять до кожної з підструктур невербальної комунікації. У дослідженнях Г.О.Ковальова [15], Х.Х.Міккіна [24] відзначається, що кінетика включає жести, міміку, поставу, погляд, а також манеру одягатися, зачісуватися. У навчальному посібнику В.О.Лабунської [18] розглядаються міміка, жести, постава, хода, інтонація, рух очей, який прийнято називати “контактом очей”, як складові елементи кінетичної підструктури невербальних засобів спілкування. У наукових розробках Н.Д.Творогової [34], Р.М.Фатихової [35] вказана підструктура включає жести, міміку, пантоміміку.

До паралінгвістичних засобів спілкування, що виділяються дослідниками невербальної комунікації (Г.В.Колшанський, З.В.Савкова, Н.Д.Творогова, Р.М.Фатихова), Г.В.Колшанський [16] відносить силу голосу, дикцію. Деякі уточнення щодо складників цих засобів подають Н.Д.Творогова та Р.М.Фатихова. Вони розглядають якість голосу, його діапазон, тональність як складові паралінгвістичної підструктури невербальних засобів спілкування.

До екстралінгвістичної підструктури, виходячи з матеріалів досліджень (Н.Д.Творогової, Р.М.Фатихової), слід включати введення в мовлення пауз, покашлювання, сміху, темп мовлення. Водночас потрібно зауважити, що темп мовлення, паузи спеціалісти з проблеми мовленнєвої діяльності та мовлення вчителя як засобу педагогічної праці включають поряд з тоном, мелодикою мовлення, логічним наголосом до складових частин інтонації. У дослідженнях з проблеми невербальних засобів спілкування, проведених В.О.Лабунською, паузи, тембр голосу, його діапазон розглядаються як елементи інтонації. Слід також наголосити, що паузи вона вважає складовою частиною кінетичної підструктури невербальної поведінки. Одночасно, як відомо, у працях Г.В.Колшанського, З.В.Савкової, Н.Д.Творогової, Р.М.Фатихової, паузи – елементи паралінгвістичної підструктури.

Проксемічна підструктура невербальних засобів спілкування, що вивчається в наукових дослідженнях Г.О.Ковальова, В.О.Лабунської, О.О.Леонтьєва, М.Хейдеметса, включає простір і час організації комунікативного процесу. Просторові умови спілкування, як наголошують О.О.Леонтьєв, В.О.Лабунська, Ю.М.Смельянов [10, с. 13], треба розглядати відносно місця розміщення і взаємного положення в просторі партнерів спілкування, включаючи відстань між ними; положення тіл (орієнтація партнерів) тих, хто спілкується (наприклад більшої або меншої розгорнутості фігури того, хто говорить, до аудиторії тощо).

Часові характеристики спілкування, як стверджують Г.О.Ковальов, О.О.Леонтьєв, В.О.Лабунська, А.В.Мудрик, Н.Д.Творогова, повинні мати такі показники: наявний обсяг часу, міра його достатності для спілкування; час проведення спілкування, його прийнятність для того чи іншого виду спілкування.

Осмилення результатів аналізу досліджень з проблеми невербальних засобів спілкування дає підставу дійти висновків, які викладемо певним чином.

До структури цих засобів спілкування входять кінетична, паралінгвістична, екстралінгвістична, проксемічна підструктури. До кінетичної підструктури, як її називають у своїх дослідженнях Г.М.Андрєєва, Г.О.Ковальов, В.О.Лабунська, слід відносити міміку, жести, пантоміміку. Постава, ходу, що виділяються Г.О.Ковальовим, Х.Х.Міккіним, В.О.Лабунською, потрібно розглядати як складові елементи пантоміміки. Погляд і рух очей (“контакт очей”) також є складовими елементами кінетичної підструктури невербальних засобів спілкування.

Керуючись матеріалами наукових пошуків В.О., інтонацію треба вважати елементом цієї ж підструктури.

Слід підкреслити, що кожна підструктура невербальної поведінки виконує інформаційну, регулятивну, афективну функції в спілкуванні. У цьому плані та чи інша підструктура пріоритету не має.

Перейдемо тепер до розгляду сутнісних характеристик соціальної перцепції. Як відомо, соціальна перцепція (пізнання людьми одне одного) – гностичний компонент спілкування. Г.М.Андрєєва вказує на те, що в соціальній психології соціальну перцепцію розглядають як специфіку сприймання так званих соціальних об'єктів, під якими розуміють інших людей [1, с. 5].

Так, процес сприймання педагогом особистості вихованця включає вміння правильно сприймати і визначати за виразом обличчя людини, за її рухами, діями і вчинками, а також мовленнєвими реакціями психічний стан і емоційні переживання вихованців на той чи інший педагогічний вплив і перебудовувати свої дії і поведінку на основі отриманої інформації; вміння спостерігати, “бачити” і швидко оцінювати педагогічну ситуацію, труднощі в своїй діяльності та діяльності учнів.

Основними джерелами формування уявлень про особистість іншої людини є її зовнішність, поведінка і діяльність.

У дослідженнях із соціальної перцепції склалися досить стійкі і однозначні категорії для позначення зовнішнього вигляду і поведінки людини, яку пізнають, а саме:

- фізичний вигляд (обличчя, що виступає як складний багатомірний об'єкт, окремі

елементи якого відрізняються різною мірою інформативності; жести, які дозволяють зробити висновок про бажання учня, його стан, про ставлення до подій, предметів, інших людей; постава і типові пози, які значною мірою передають ставлення до іншої людини; хода, в якій знаходить вираження загальний стан учня, в першу чергу, його екстра- чи інтравертність; голос та мовлення, які відіграють значну роль у створенні враження про учня);

- оформлення зовнішності (одяг, зачіска, прикраси);
- засоби виразної поведінки, що, згідно з науковими твердженнями, мають функції створення образу партнера зі спілкування, функції впливу і управління міжособистісними стосунками у спілкуванні.

Важливо зазначити, що значну роль у спілкуванні відіграють відбиття і психологічна інтерпретація тих рухів, які людина виконує у зв'язку із завданнями, що витікають з її діяльності й сигналізують іншим про її емоційний стан, наміри, про володіння певними навичками, про ступінь розвитку тих чи інших звичок.

Незважаючи на те, що вивчення соціальної перцепції здійснювалося, В.І.Худяковою лише в управлінській діяльності педагога, її підхід до вирішення об'єктивних і суб'єктивних факторів, що обумовлюють особливості дії механізмів досліджуваного феномена [390, с. 6] заслуговує на увагу. До вказаних об'єктивних факторів детермінації соціальної перцепції вона відносить: діяльнісні (зміст, форма організації та успішність спільної діяльності), інтерактивні (рівень розвитку педагогічного колективу і характер реальних міжособистісних стосунків у ньому, тип взаємодії – конкуренція чи кооперація, особистісний і діловий статус учасників взаємодії) і фонові (“забарвленість” соціально-психологічного клімату, попередній досвід спільної діяльності, загальний фон” – ситуація, яка склалася в галузі системи освіти) і в суспільстві в цілому тощо.

До суб'єктивних факторів, що детермінують соціальну перцепцію педагога слід віднести: психофізіологічні (психічний стан, рівень емоційного збудження, переважний тип сприймання, індивідуальні пороги відчуттів, чутливість), особистісні (адекватність самооцінки і рівень домагань, спрямованість особистості та ін.), операційні (рівень професійної майстерності, вміння забезпечувати ефективну взаємодію з підлеглими, враховуючи їх цінності).

Майбутні викладачі оволодівають також уміннями створювати в себе творче самопочуття в професійному спілкуванні.

Результати вивчення психолого-педагогічних досліджень впевнюють у наявності декількох науково обгрунтованих підходів до розв'язання проблеми управління педагогом своїми психічними станами під час професійної діяльності.

Психічні стани вчителя та їх динаміка, що проявляються в процесі ведення уроку, вивчалися І.В.Страховим як складова частина концепції виховання педагогічного такту [33, с. 125-128]. Учений описав шість видів стійких психічних станів, а саме:

- 1) стан педагогічно невиправданої емоційної збудженості, що слабо контролюється;
- 2) чергування протилежних за особливостями психічних станів, поєднання емоційного збудження і спокійної форми реагування;
- 3) стан емоційного пожвавлення і безпосередності в поведінці;
- 4) рівний, спокійний психічний стан з поміркованою або слабкою виразністю в формах звертання;
- 5) психічний стан ділової зосередженості, де має перевагу підкреслена вимогливість до учнів і здоровий глузд у формах поведінки з ними;
- 6) психічний стан яскраво вираженого захоплення змістом роботи з учнями і самим педагогічним процесом.

В.А.Кан-Калик вважає за необхідне для передачі суті категорії, що розглядається, і з метою підкреслити евристичну спрямованість педагогічної діяльності ввести поняття “творче самопочуття” педагога. Щоб зрозуміти сутність цього феномена, вказує В.А.Кан-Калик [13, с. 96], потрібно проаналізувати емоційні, інтелектуальні та вольові стани особистості у процесі діяльності. З огляду на сказане і виходячи зі змісту та етапів творчого процесу педагогічної діяльності, дослідник виділяє в емоційних станах педагога такі групи [13, с. 91-94]: емоційні стани в період підготовки педагога до творчості в класі (настрій – загальна настроєність на майбутню діяльність; уявлення про те, яке задоволення принесуть майбутня діяльність і спілкування з класом; емоційне бачення майбутньої діяльності, її основних контурів; натхнення, що виникає на основі емоційного захоплення матеріалом і наступною діяльністю; прагнення до діяльності, до її негайного здійснення); емоційні стани в процесі здійснення педагогічної діяльності (загальне емоційне збудження; комунікативна настроєність – бажання спілкуватись; натхнення, що виникає в результаті спілкування з класом, прагнення продуктивно і повністю здійснити діяльність, оперативність реакцій та імпровізація, емоційне сприймання класу й відчуття його емоційного стану в цілому і кожного учня зокрема, емоційна

едність з класом); емоційні стани, що переживає особистість у результаті здійснення діяльності (задоволення від діяльності, яка продуктивно й ефективно здійснилася; задоволення від спілкування з класом і емоційного злиття з ним; настроїв (результат), що позначається бажанням у майбутньому займатися діяльністю).

Класифікацію інтелектуальних станів особистості В.А.Кан-Калик здійснює за тим же принципом, що й виділення емоційних станів.

Вольові стани особистості розглядаються вченим як система, що регулює емоційні та інтелектуальні стани. З огляду на матеріали наукових досліджень В.А.Кан-Калика та І.В.Страхова, вважаємо, що поняття "творче самопочуття педагога" слід визначати таким чином: психічний стан яскраво вираженого захоплення змістом роботи з учнями і самим педагогічним процесом, який ґрунтується на високорозвинутій психофізичній природі педагога.

Необхідно також відмітити, що це творче самопочуття вимагає обов'язкової початкової психологічної настанови на діяльність, що є не чим іншим, як готовністю до діяльності.

Осмилення матеріалів психолого-педагогічних досліджень, практичний досвід доводять, що педагогічний контакт повинен бути одним із основних показників професійного спілкування педагога. Нами визначено, що видами досліджуваного контакту в спілкуванні є емоційний та пізнавальний.

Як відомо, деякі дослідники визначають фази або стадії розвитку контакту в спілкуванні. Своє бачення цього процесу пропонують А.Б.Добрович [9] та І.П.Волков [6], які вивчали міжособистісні контакти в спілкуванні.

А.Б.Добрович підкреслює, що міжособистісний контакт повинен мати чотири фази, а саме: перша – спрямованість на партнера, друга – психічне відбиття партнера, третя – інформування партнера і прийом від нього відповідної інформації, четверта – відключення від партнера, якщо зникли збуджуючі мотиви контакту з ним. Волков також у міжособистісному контакті вичленяє чотири фази (первинного сприймання і впізнання, зближення, спільної дії, зчеплення).

Стадії розвитку контакту в педагогічному спілкуванні досліджувались С.В.Сергєєвою [31]. Вона вважає за необхідне виділяти [31, с. 14]: первинний орієнтовний контакт (сприймання партнерів, знайомство з їх особистісними проявами у поведінці), ситуаційний контакт (пристосування партнерів один до одного за рахунок власних особливостей особистості), становлення переживання "ми". У дисертаційній

роботі С.В.Сергєєвої визначені внутрішні й зовнішні характеристики контакту, які обумовлюють його стадії. Так, внутрішні (впливова, емоційна і інформаційна) характеристики забезпечують взаємну синхронність дій і переживань партнерів. Зовнішні характеристики (просторова й часова) проявляються залежно від безпосередньої ситуації здійснення й обставин (як складника ситуації) спілкування.

В.М.Панферов у розробленій ним концепції спілкування визначає стадії досліджуваного феномена: вибір партнера (виникнення контакту), пред'явлення себе партнеру (встановлення взаємозв'язків), виявлення зустрічної зацікавленості (взаємопрояви і взаємопізнання), обмін враженнями, думками, почуттями, ставленням, планами (взаємовплив і взаємодія партнерів), досягнення соціально-психологічного поєднання (установлення взаємостосунків). Як бачимо із поданих матеріалів, ці стадії вчений фактично інтерпретує як стадії контакту.

Відомий спеціаліст у галузі педагогічного спілкування В.А.Кан-Калик, спираючись на вчення К.С.Станіславського про сценічне спілкування та результати проведених досліджень, дійшов висновку, що безпосередня педагогічна комунікація повинна мати такі стадії: орієнтування в умовах спілкування, що передбачає прилаштування загального стилю спілкування до сьогоденних потреб; привернення до себе уваги об'єкта спілкування; пошуковий етап, на якому уточнюються уявлення про умови спілкування і рівень готовності до нього аудиторії; вербальне спілкування, що передбачає передачу своїх "бачень" об'єкту; зворотний зв'язок. Указані стадії спілкування слід розглядати як стадії педагогічного контакту.

Наш же підхід до розуміння процесів контакту в педагогічному спілкуванні не передбачає виділення в ньому етапів у тому розумінні, як обґрунтовують це положення інші дослідники. Одночасно підкреслимо, що встановлення педагогічного контакту необхідно розглядати лише як першу фазу відповідного комунікативного вміння. Друга його фаза – управління педагогічним контактом. У зв'язку зі сказаним, потрібно нагадати, що в концепції, яку розробив О.О.Леонт'єв, управління спілкуванням розглядається як володіння засобами установами і підтримування контакту.

З огляду на це, постає питання про визначення певної сукупності комунікативних прийомів, оволодіння якими дасть можливість педагогу встановлювати педагогічний контакт і управляти ним у професійному спілкуванні.

Розробка цих прийомів є подальшим завданням нашого дослідження.

## Література

1. Антон Е.Е. Опыт анализа речевого общения учащихся и учителя на уроке // Проблемы общения и воспитание: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Х.Й.Лийметс. – Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1974. – С. 165-175.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1980. – 414 с.
3. Андреева Г.М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопр. психологии. – 1977. – № 2. – С. 3-14.
4. Базилевская Л.С. Формирование социально-перцептивных умений у студентов педагогических вузов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Минск. гос. пед. ин-т. – Минск, 1984. – 23 с.
5. Бондаренко А.Ф. Оптимизация коммуникативной деятельности учителя на уроке (психолингвистический аспект): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психол. УССР. – К., 1978. – 24 с.
6. Волков И.П. Межличностный контакт как психологическая основа группообразования // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения: Сб. ст. / Ред. кол.: О.Г.Кукосян и др. – Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1978. – Кн. 2. – С. 29-35.
7. Гапоненко Л.А. О выразительности речевого голоса и его значении в педагогическом общении // Психология педагогического общения: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: Г.В.Дьяконов (отв. ред.) и др. – Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1991. – Т. II. – С. 70-81.
8. Головань Н.А. Функции профессионально-педагогической речи // Психология педагогического общения: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: Г.В.Дьяконов (отв.ред.) и др. – Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1991. – Т. I. – С. 44-56.
9. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1978. – 205 с.
10. Емельянов Ю.М. Обучение паритетному диалогу. – Л.: ЛГУ, 1991. – 106 с.
11. Зайцева З.Г. Особенности речи учителя как средства педагогического труда (на материале начальных классов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – К., 1978. – 24 с.
12. Каминский Е.И. Психологические особенности интонационной выразительности речи, ее восприятия и воздействия (на материале речи учителя): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1989. – 19 с.
13. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976. – 286 с.
14. Китайгородская Г.А. Оптимальная организация учебного процесса при интенсивном обучении иностранным языкам: Сб. науч. тр. / Науч. ред. А.А.Леонтьев. – М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики, 1978. – С. 5-23.
15. Ковалев Г.А. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации у человека // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга: Сб. ст. / Ред. кол.: О.Г.Кукосян и др. – Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1979. – Вып. 278. – С. 14-24.
16. Колшанский Г.В. Паралингвистика. – М.: Наука, 1974. – 80 с.
17. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1977. – 51 с.
18. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Ростов-на Дону: Ростов. гос. ун-т, 1986. – 134 с.
19. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1974. – 219 с.
20. Леонтьев А.А. Психология речевого общения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. – М., 1975. – 40 с.
21. Леонтьев А.Н. Психологическое исследование речи // Избр. псих. произв.: В 2 т. / Под ред. В.В.Давыдова. – М., 1983. – Т. 1. – С. 69-70.
22. Лушпаева О.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: Дис. ... канд. психол. наук: 1989. – 20 с.
23. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – К., 2001. – 153 с.
24. Миккин Г.А. О применении видеотренинга в целях совершенствования коммуникативной деятельности будущих учителей // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Ковалева. – М.: АПН СССР, 1983. – С. 28-35.
25. Морозов В.В. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізький державний педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2000. – 196 с.

26. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1987. – 207 с.
27. Регуш Л.О. Тренинг педагогической наблюдательности // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 86-92.
28. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком., 1998. – 384 с.
29. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 250 с.
30. Рылько О.П. Динамика восприятия личности школьника студентами // Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: А.Э.Штейнмец (отв. ред.) и др. – Смоленск: Смолен. гос. пед. ин-т, МП РСФСР, 1983. – С. 17-32.
31. Семенова З.Е. Выразительные средства звучащей речи. – Чебоксары: Чуваш. гос.ун-т, 1971. – 55 с.
32. Сергеева С.В., Субханкулов М.Г. О профессиональной значимости особенностей общения (для будущего учителя) // Исследование общения и индивидуальных различий: Психология: М-во просв. Казахской ССР, Казахский пед. ин-т им. Абая, 1976. – С. 56-65.
33. Страхов И.В. Психология внимания. – Саратов: Саратов. гос. ун-т, 1968. – 51 с.
34. Тарновская А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1991. – 20 с.
35. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И.Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
36. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. – М.: МИП “НВ Магистр”, 1992. – 159 с.
37. Хейдеметс М. Пространственный фактор в межличностных отношениях // Человек, среда, пространство: Сб. ст. – Тарту, Тартус. гос. ун-т, 1979. – С. 120-135.
38. Штейнмец А.Е. Эмпатия и педагогический такт в структуре решения задачи // Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: А.Э.Штейнмец (отв. ред.) и др. – Смоленск: МП РСФСР, Смолен. гос. пед. ин-т, 1983. – С. 3-15.